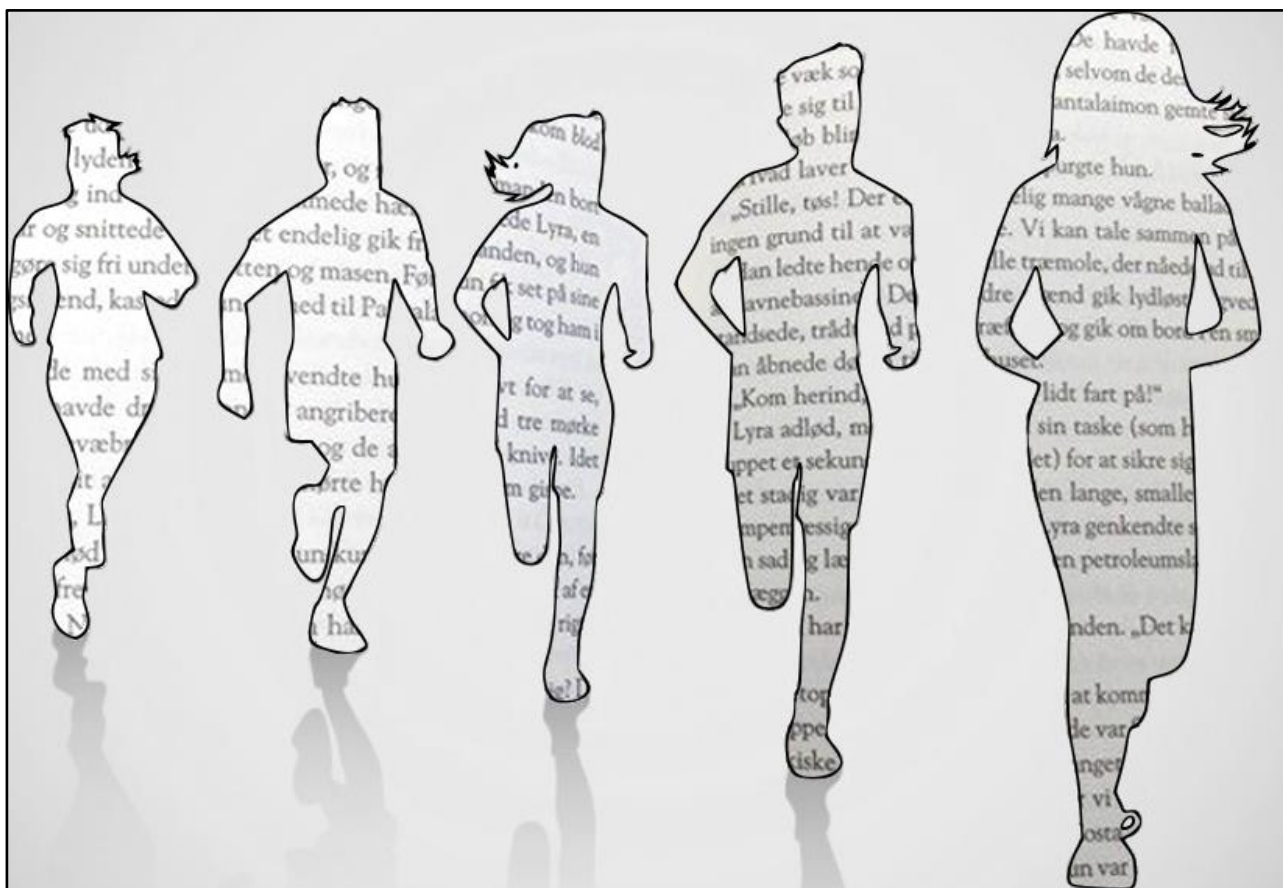


Indholdsvalgets betydning for identitetsdannelse i udskolingen



Stock photo af Freepik, redigeret af Marlene Lillebæk

Navn: Marlene Lillebæk

Studienummer: 109491

Professionsbachelorprojekt

Bachelorhold: SP 13.3

Vejledere: Lotte Gottlieb og Dorthe Ansine Christensen

Projektets omfang: 64.997 tegn (inkl. figur på 725 tegn)

VIA University College, Lærerruddannelsen I Aarhus, april 2017

Indhold

Indledning.....	3
Problemformulering.....	4
Begrebsafklaring.....	4
Projektets struktur.....	4
Metode.....	5
Valg af teori.....	5
Det kvalitative forskningsinterview.....	6
Skolen.....	7
Lærergruppen.....	7
Elevgruppen.....	7
Assistance i forbindelse med indsamlingen af empiri.....	7
Teori.....	8
Klafkis dannelsesteori.....	8
Første moment.....	8
Andet moment.....	8
Tredje moment.....	9
Sammenfatning.....	9
Tilværelsespsykologien.....	9
Praksisfællesskaber.....	10
Sammenfatning.....	11
Dannelse som ramme.....	12
Identitet.....	12
Indhold.....	13
Aktiviteter.....	13
En analysemodel.....	13
Analyse.....	14
Tematisering og struktur.....	14
Dannelse.....	15
Indhold.....	16
Aktiviteter.....	18
Identitet.....	19
Sammenfatning og handlingsanvisning.....	20
Kritik af undersøgelsens design.....	22

Overvejelser ift. udvælgelsen af respondenter	22
Overvejelser ift. interviewguides og interviewene.....	22
Overvejelser ift. undersøgelsesmetoden	23
Diskussion	23
Konklusion	24
Litteraturliste.....	26

Indledning

I 2015 udgav Greg Lukianoff, direktør for the Foundation for Individual Rights in Education, og Jonathan Haidt, socialpsykolog og professor i etisk lederskab ved NYU-Stern School of Business, en online-artikel med titlen *The Coddling of the American Mind*. Artiklen omhandler et stigende problem på de amerikanske universiteter, hvor de studerende i tiltagende grad beder om at blive fritaget for at arbejde med ord eller ideer, som de finder stødende (Haidt & Lukianoff, 2015).

Man kan argumentere for, at de amerikanske universiteter repræsenterer en kontekst så vidt forskellig fra den danske folkeskole, at det kan være svært at forestille sig et lignende scenarie herhjemme. Ikke desto mindre skal man ikke længere væk end til Sverige for at se en lignende situation. Her opstod der i 2015 massiv protest, da en 7. klasse i Skellefteå blev bedt om at skrive et selvmordsbrev som en øvelse i empati (TT & SvD, 2015).

Der kan være mange grunde til, at ovenstående scenarier udspiller sig rundt om i verden, og især sidste eksempel indeholder en række etiske overvejelser. Ikke desto mindre er det fælles for begge eksempler, at der stilles spørgsmålstejn ved undervisningens indhold og aktiviteter, men hvorfor egentlig?

For at besvare dette kan man kigge nærmere på udviklingen i den danske folkeskole. Folkeskolens formål har længe været genstand for en heftig og til tider polariseret debat. På den ene side står kravet om uddannelse, herunder udviklingen af kundskaber og færdigheder, som sætter eleverne i stand til at gennemføre videre uddannelse, og på den anden side står kravet om dannelse, som bidrager til elevernes alsidige udvikling (Undervisningsministeriet, 2015a).

Denne debat er blevet yderligere ansporet af den stigende globalisering. På den politiske front har globaliseringen betydet et større fokus på konkurrenceevnen, herunder uddannelsesforhold og disses betydning for unge menneskers tilknytning til arbejdsmarkedet. Dette har skabt et stigende krav om optimering og effektivisering af undervisningssektoren, som understøttes af nationale og internationale tests, der måler og vurderer elevernes kompetencer ift. nogle bestemte faglige og sociale faktorer (Husted, 2006; OECD, 2015). Dette har skabt gode betingelser for den læringsmålstyrede undervisning, som er funderet i Hatties teori om synlig læring og eksplicite læringsmål som delvist konstituerende for undervisningens effektivitet (Laursen, 2011; Pedersen, 2013; Waack, 2017). Denne udvikling kritiseres imidlertid af Biesta, som mener at undervisning uden fokus på indhold og formål er meningsløs (Biesta, 2011). Han fremhæver vigtigheden af, at skolen bidrager til den enkeltes subjektivitet på en måde, som ikke kun handler om at tilegne sig de allerede etablerede diskurser og handlemåder (Biesta, 2011).

Problemformulering

Denne bachelor udspringer af en nysgerrighed ift. netop subjektiviteten i skolen, og i særdeleshed hvilken betydning indholdsvalget har for dannelsen heraf. Dette har udmøntet sig i følgende problemformulering:

Hvilken betydning har lærerens udvælgelse og behandling af indhold i de humanistiske fag for identitetsudviklingen hos elever i udskolingen?

Hvilke fordele og udfordringer kan der være i arbejdet med et indhold, som er personligt udfordrende?

Begrebsafklaring

Personligt udfordrende

Når denne bachelor omtaler indhold som *personligt udfordrende*, tager dette udgangspunkt i en neuropsykologisk forståelse af emotion og kognition som tæt forbundne. Fleischer påpeger, at der til enhver situation vil være knyttet emotioner, især hos børn hvis affektregulering endnu ikke er fuldt udviklet (Fleischer, 2009, 2011). Enhver læringsproces vil derfor i princippet være emotionelt udfordrende i varierende grad. Personligt udfordrende dækker derfor ikke kun over det emotionelle aspekt, men mere specifikt emotioner knyttet til emner, som kan være udfordrende for den enkeltes oplevelse af identitet.

Projektets struktur

I første del af bacheloren udfoldes de metodiske tilgange og overvejelser, som ligger til grund for den empiriske undersøgelse og analysen. Først argumenteres der for den valgte teori med afsæt i de teoretiske perspektivers videnskabsteoretiske grundlag og analytiske formål. Dernæst præsenteres undersøgelsens design og vilkår.

I anden del præsenteres den teoretiske begrebsramme. Først vil der blive redegjort for hver af de anvendte teorier, hvorefter de vil blive sammenfattet og sat i perspektiv til projektets centrale begreber og undersøgelsesfelt.

I tredje del vil undersøgelsens empiriske materiale blive analyseret med udgangspunkt i de præsenterede teorier og analyseramme. Analysen er inddelt i fire underkategorier, som er centreret omkring de centrale begreber *indhold og identitet*, samt *dannelse og aktiviteter*. Til slut i afsnittet vil de væsentligste pointer blive sammenfattet og diskuteret, både ift. potentielle årsager og potentielle løsninger, og der vil være en gennemgang af nogle overvejelser over undersøgelsens design.

I fjerde del af vil udvalgte analytiske tematikker og teoretiske præmisser blive diskuteret, og hele bacheloren vil blive afrundet med en konklusion.

Metode

I dette afsnit redegøres og argumenteres der for de valgte teoretiske perspektiver, herunder deres videnskabsteoretiske udgangspunkt, samt den empiriske undersøgelses design.

Valg af teori

Bachelorens teori udvælger og sammensætter elementer fra forskellige områder for at forstå og analysere den indsamlede empiri. Den teoretiske ramme er Klafkis dannelsesestænkning, som er en del af den kritisk-konstruktive didaktik. Denne didaktiske tradition har rødder i den åndsvidenskabelige didaktik og efterstræber at give den enkelte indblik i og forståelse for sig selv og verden, samtidig med at den efterstræber udviklingen af et mere demokratisk samfund (Schou, 2013). Teorien vil ikke blive udfoldet i sin helhed, men der vil i stedet blive fokuseret på begreberne *dannelse* og *indhold*, da disse vurderes mest relevante i relation til netop dette projekt.

Da projektet beskæftiger sig med identitetsudvikling, vil der blive inddraget to teorier, som belyser begrebet fra forskellige perspektiver. Den første er tilværelsespsykologien, som har sit udgangspunkt i den humanistiske psykologi og Sterns udviklingsteori. Den humanistiske psykologi beskæftiger sig med det enkelte menneskes oplevelse og meningsøgen som et udtryk for noget fundamentalt og særsomt menneskeligt (Christensen, 2014). I denne forbindelse forstås selvet som noget, der konstitueres af erfaringer og organiseringen af disse (Hansen, 2009). Tilværelsespsykologien er imidlertid ikke kun en teori til at forstå den menneskelige psyke, men også en praktisk teori, som beskæftiger sig med, hvordan man som menneske kan leve et godt liv, hvorfor den også tilbyder nogle perspektiver på dannelsesbegrebet.

Den anden teori om identitetsudvikling er Wengers teori om praksisfællesskaber, som har sit udgangspunkt i socialpsykologien. Socialpsykologien beskæftiger sig med samspillet og den gensidige påvirkning mellem individ og fællesskab, både ift. den adfærd, som kommer til udtryk, samt forskellige sociale og kulturelle faktorerens indflydelse på udformningen af opfattelser og holdninger. Denne del af psykologien har sit udspring i socialkonstruktionismen, hvis grundlæggende tese er, at selvet dannes i interaktionen med andre mennesker (Christensen, 2014).

Når begge disse perspektiver inddrages, skyldes det, at man med tilværelsespsykologien hurtigt bliver fokuseret på, hvordan den enkelte forstår sig selv og sin situation, mens man med teorien om praksisfællesskaber risikerer at miste blikket for den enkelte i fællesskabet. Forhåbningen er, at de hver især bidrager med noget ift. at forstå den indsamlede empiri.

Det kvalitative forskningsinterview

Da undersøgelsesspørgsmålet i dette projekt er baseret på en hypotese omkring sammenhængen mellem læreres udvælgelse og behandling af indhold i undervisningen og elevernes identitetsudvikling, er der tale om en interesse i at forstå den sociale verden, som den formidles og fortolkes af de deri deltagende personer (Bryman, 2012). På basis af denne forståelse af viden som forankret i social praksis er undersøgelsen bygget op omkring et kvalitativt undersøgelsesdesign med afsæt i en række semistrukturerede forskningsinterviews. Kvale definerer det semistrukturerede interview som *”et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne faktorer”* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 19). Fordelen ved denne interviewform, at den tilbyder en høj grad af fleksibilitet. Interviewguiden sikrer, at der er mulighed for at klarlægge undersøgelsesområder og formulere spørgsmål, så risikoen for at stille ledende spørgsmål mindskes, samtidig med at der er mulighed for at forfølge tankestrømme hos respondenterne og stille uddybende og opklarende spørgsmål, som kan være relevante ved senere databehandling (Bryman, 2012).

I dette projekt arbejdes der med to informantgrupper; Informantgruppe L, bestående af lærere, og informantgruppe E, bestående af elever. Dette anses for nødvendigt, idet undersøgelsesspørgsmålet beskæftiger sig med elementer relateret til både lærerens undervisning og elevernes oplevelse af denne, og de forskellige perspektiver forventes til sammen at give et mere komplet indblik i den sociale praksis.

Der er foretaget to interviews med L-gruppen. I de oprindelige interviews er der fokus på at afdække, hvordan de forholder sig til eleverne på et relationelt plan, hvordan de tænker undervisning, og hvordan de bruger sig selv i undervisningen, mens der i de supplerende interviews tages udgangspunkt i nogle konkrete tekster eller emner fra deres egne årsplaner. Disse supplerende interviews tjener flere formål, idet de konkrete eksempler både giver lærerne et bedre udgangspunkt for at beskrive deres undervisningspraksis samt giver mulighed for at tilpasse interviewguiden til eleverne, så spørgsmålene bliver mere håndgribelige, og de enkelte situationer lettere at erindre. I forlængelse heraf er der i interviewene med E-gruppen fokus på den enkeltes oplevelse af undervisningen, både i relation til lærernes rolle, undervisningens indhold og aktiviteter samt forbindelsen til den enkeltes hverdag. For at synliggøre præmissen for den indsamlede data er interviewguides vedlagt som bilag (bilag 1, bilag 2, bilag 3).

Det er vigtigt at være opmærksom på, at den indsamlede empiri kun er repræsentativ for den lille gruppe, den berører. Det vil sige, at den kun belyser undervisningens betydning for identitetsudvikling, som den opleves hos disse elever i deres personlige situation og på denne skole netop nu, samt disse lærer, som de tænker formål, undervisning og identitet. Derudover er der en række faktorer, som har været med til at afgøre de konkrete respondenter.

Skolen

Under udarbejdelsen af denne bachelorprojekt fandtes mulighed for at samle empiri på både en folkeskole i Aarhus, gennem praktik, samt en folkeskole i Randers, gennem det entreprenørielle bachelorprojekt. Sidstnævnte var et aktionsforskningsprojekt centreret omkring workshops med en række fagprofessionelle fra skolen. Det var oprindeligt hensigten, at dette projekt skulle danne grundlag for bachelorprojektet, men under processen blev det tydeligt, at det var lettere at bibeholde en kontakt til samt lave konkrete aftaler med praktikskolen. Dertil kom en personlig vurdering af skolens socioøkonomiske sammensætning. Det har ikke været muligt at skaffe en oversigt, men baseret på egne erfaringer fra praktikken, vurderedes det, at skolen har en meget kompleks elevsammensætning i relation til både faglighed, sociale problemstillinger, etnicitet og familievilkår, hvilket har været at foretrække af hensyn til projektets indholdsområde.

Lærergruppen

Lærergruppen består af tre kvindelige undervisere i alderen 27 til 60 år. Som det fremgår af problemformuleringen, har der været et eksplicit krav til både årgangsspecialisering og fag blandt L-gruppens respondenter, hvilket betyder, at de alle arbejder med elever i udskolingen og alle inden for de humanistiske fag. Den ældste har været tilknyttet skolen i 36 år i forskellige roller, men da hun ikke længere står for planlægning og udførelse af almindelig undervisning, indgår hendes interview ikke i analysen. De to tilbageværende lærere vil fremover blive refereret som L1 og L2. L1 er 27 år, har været på skolen i halvandet år og underviser 8. klasse i religion (L1's egen betegnelse), mens L2 er 43 år, har været på skolen i 17 år og underviser 8. klasse i dansk.

Elevgruppen

Elevgruppen består af to piger i alderen 14 og 15 år, som begge går i den 8. klasse, som lærerne underviser i. De vil fremover blive refereret som E1 og E2. Udvælgelsen af respondenter til denne gruppe var en længerevarende proces, som vil blive nærmere beskrevet i forbindelse med analysen. De to piger er dog valgt ud af en gruppe på seks elever, herunder fire piger og to drenge, som alle meldte sig frivilligt til at deltage i et interview omkring deres oplevelse af undervisningen og arbejdet med specifikke emner og aktiviteter i denne. Begge elever er karakteriseret af læreren som fagligt dygtige.

Assistance i forbindelse med indsamlingen af empiri

Det skal noteres, at Stefan Tofte, cand.art. i religionsvidenskab, har ageret bisidder under de supplerende interviews med lærerne samt elevinterviewene. Dette arrangeredes efter de første interviews, for i højere grad at sikre at der ikke var nogle udforskede områder, da egen erfaring inden for området er begrænset. Derudover har han transskriberet alle interviews i fuld længe, da han har erfaring med dette, og en visuel repræsentation af interviewene gør dem lettere tilgængelige ift. analysen.

Teori

I dette afsnit præsenteres de teorier, som danner grundlag for bachelorens analyse og diskussion. Der redegøres for den valgte tilgang til undervisningen under afsnittet 'Klafkis dannelsesteori', samt de centrale begreber *indhold* og *identitet* under afsnittene 'Klafkis dannelsesteori', 'Tilværelsespsykologi' og 'Praksisfællesskaber'. Slutteligt bliver disse teorier sammenfattet og sat i perspektiv til projektets undersøgelsesfelt.

Klafkis dannelsesteori

I sin bog 'Dannelsesteori og didaktik – nye studier' fra fremstiller didaktikeren Wolfgang Klafki dannelsesbegrebet i tre momenter, som er inspireret af den klassiske dannelsesteori:

Første moment

Dannelse forstås [...] som evne til fornuftig selvbestemmelse, der forudsætter eller indbefatter emancipation fra det fremmedbestemte, som evne til autonomi, til fri selvstændig tænkning og til frit at træffe selvstændige moralske afgørelser. Netop derfor er selvvirksomhed da også dannelsesprocessens centrale endelige udtryksform. (Klafki, 2011, s. 32)

I første moment fremhæver Klafki evnen til at tænke og handle selvstændigt og moralsk som det centrale aspekt af dannelsesprocessen. Dannelse bliver i denne forstand dobbelttydig, idet begrebet både er et udtryk for den proces, hvorigennem disse evner tilegnes, og for evnernes endelige udtryk hos den enkelte (Klafki, 2011). Denne tankegang er inspireret af filosofen Immanuel Kants teori om det pædagogiske paradoks, da der heri ligger en forståelse af, at disse evner kun kan tilegnes gennem en ydre indvirkning, selvom målet er, at den enkelte bliver i stand til at tænke og handle selvstændigt og moralsk uden denne indvirkning (von Oettingen, 2011).

Andet moment

[...] Fornuftighed, selvbestemmelsesevne, tanke- og handlefrihed opnår subjektet kun gennem en tilegnelsesproces og et opgør med et indhold, der i første omgang ikke stammer fra subjektet selv, men derimod fra en objektivisering af hidtidig menneskelige kulturaktivitet i ordets bredeste forstand. (Klafki, 2011, s. 34)

I andet moment fremhæver Klafki betydningen af, at den enkelte stifter bekendtskab med et almengyldigt indhold. Som subjekt er man nødt til at forholde sig til det objektive. Dette indebærer at forholde sig det samfund, den kultur og den verden, man er en del af, men det indebærer samtidig at reflektere over og perspektivere disse til ens egen livserfaring, da det kun er gennem denne proces, at man opnår selvbestemmelse, autonomi og tanke- og handlefrihed (Klafki, 2011).

Det almengyldige indhold beskriver Klafki som de epoketypiske nøgleproblemer, der kan opsummeres til *fred, miljø, den samfundsskabte ulighed, styrings-, informations- og kommunikationsmedier samt jeg/du-forhold* (ibid.). Disse er kun eksempler, men pointen med de epoketypiske nøgleproblemer er, at de alle repræsenterer en objektivisering af individuel, national og global menneskelig erfaring, som har betydning for både elevernes nutid og fremtid.

Tredje moment

Udvikling af individualitet, af det personlige unikke, er altså netop ikke mulig ved i dannelsesprocessen at isolere den ene fra den anden, men derimod ved at kommunikere med de andre, hvorved alle udvikler sig som individuelle; alle gør sig selv, i deres individualitet, til en del af kommunikationen og accepterer hinanden gensidigt i kommunikationen. (Klafki, 2011, s. 41)

I tredje moment fremhæver Klafki fællesskabets betydning for den enkeltes dannelse. Dette er tæt relateret til det forrige moments fokus på forholdet mellem den enkeltes personlige erfaring og mødet med det objektive, idet alle bidrager med nye perspektiver (Klafki, 2011).

Sammenfatning

Ud fra ovenstående kan dannelse altså sammenfattes som den gradvise tilegnelse af evnen til selvbestemmelse, autonomi og tanke- og handlefrihed i et samspil med andre gennem en konfrontation med et almengyldigt indhold, som består af en objektivisering af individuel, national og global menneskelig erfaring, som har betydning for den enkeltes nutid og fremtid. Heri ligger der både et videns- og et handleperspektiv, der sætter den enkelte i stand til at forholde sig til alment menneskelige problemstillinger.

Tilværelsespsykologien

Tilværelsespsykologien er en teori, som tager udgangspunkt i, at der findes nogle almene opgaver relateret til at etablere, vedligeholde og udvikle tilværelsen. Disse tilværelsesopgaver består i at ville noget, at kunne noget, mulighedsbetingelserne i ens konkrete situation, at blive mødt af andre og at gøre noget (Bertelsen, 2013; Skibsted & Bertelsen, 2016).

For at kunne løse disse almene tilværelsesopgaver fordres en række kompetencer, som teorien betegner *tilværelseskompetencer*. Disse kan inddeles i tre overordnede grupper. Den første er evnen til deltagelse i egen og fælles praksis, hvilket vil sige, at man er i stand til at skabe rammer omkring eget liv og egne interesser, at man kan udvikle og opretholde nære relationer, og at man oplever sig selv som bidragende til et fællesskab, både nært og på et samfundsmæssigt plan. Dernæst kommer evnen til at realitetsafstemme ift. omverdenen. Det vil sige, at man er i stand til at reflektere over ens egen deltagelse og handlen for at

finde den mest praktiske fremgangsmåde ift. et givent mål, og at man kan vurdere, om ens deltagelse og handlen stemmer overens med grundlæggende værdier, både samfundsmæssige og personlige. Slutteligt kommer evnen til at navigere perspektiverende, hvilket vil sige, at man på en mentaliserende måde er i stand til at sammenholde sit eget perspektiv på tilværelsen, herunder egne tanker, følelser, mål og mulighedsbetingelser, med andres perspektiver på tilværelsen, og at man samtidig er i stand til at reflektere over hensigten med og indvirkningen af de systemer og regler, nationale såvel som globale, der yder indflydelse på disse (Bertelsen, 2013; Skibsted & Bertelsen, 2016).

Tilværelsespsykologien er dog også en metode, som fokuserer på at udvikle et *mindset*, forstået som en metakognitiv forståelse af tilværelsesopgaverne og kompetencerne, samt et *skillset*, forstået som evnen til at anvende og udvikle disse kompetencer (Skibsted & Bertelsen, 2016). I en undervisningssammenhæng kræver dette, at kompetencerne tilpasses de enkelte elevers forudsætninger, og at arbejdet relateres til nogle ting i deres egen hverdag i og uden for skolen, som samtidig er forbundet til noget mere alment. Det fordrer også, at undervisningens aktiviteter afspejler de tilværelseskompetencer, som eleverne forventes at tilegne sig, så de på den måde får mulighed for aktivt at forholde sig til og reflektere over disse (ibid.).

Praksisfællesskaber

Etienne Wenger arbejder med et komplekst læringsbegreb, der opsummerende definerer læring som en identitetsforandrende proces, der finder sted gennem deltagelse i praksisfællesskaber (Wenger, 2004). For at forstå dette begreb er det først nødvendigt at redegøre for begreberne *deltagelse* og *tingsliggørelse*. *Deltagelse* forstås i denne sammenhæng som evnen til at handle og indgå i sociale fællesskaber.

Tingsliggørelse er et mere abstrakt begreb, som dækker over en projektion af mening, der omfatter, at noget immaterielt forankres i konkrete objekter i form af begreber, definitioner, dokumenter eller lignende (ibid.). Eksempelvis er begrebet tyngdekraft en tingsliggørelse af den fundamentale naturkraft, som gør, at "*ethvert legeme på eller nær Jorden tiltrækkes af denne*" (Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, 2017).

Identitet forstås i denne sammenhæng som forbindelsen mellem det individuelle og det sociale. Det vil sige, at identiteten udgøres af såvel den individuelle oplevelse af deltagelse samt egen og fællesskabets tingsliggørelse af ens selv (Wenger, 2004). Denne deltagelse og tingsliggørelse finder sted i praksisfællesskaber gennem et gensidigt engagement, en fælles virksomhed og et fælles repertoire. Det gensidige engagement centrerer omkring det at gøre noget sammen, hvorigennem den enkelte tilegner sig de kommunikations- og handlekompetencer, som er nødvendige for at kunne bidrage til fællesskabet (ibid.). Ofte er disse kompetencer forskellige, og den enkelte udfylder en rolle i fællesskabet, som kommer til at udgøre en del af identiteten. Den fælles virksomhed opstår gennem en kontinuerlig forhandlingsproces, hvor de deltagende personer definerer, hvordan de i praksis arbejder sammen om det

fælles tredje. Dette bevirker, at den enkelte udvikler et vist ansvar over for en given praksis, som eksempelvis kan komme til udtryk gennem de perspektiver, med hvilke vedkommende anskuer verden. Det fælles repertoire bidrager til disse perspektiver ved at give den enkelte evnen til at fortolke med og kommunikere ud fra fælles referencepunkter, i form af eksempelvis specifikt sprogbrug, artefakter eller rutiner, som er med til at understøtte den fælles virksomhed (Wenger, 2004).

Identitet bliver i denne forstand en forhandling. Denne forhandling er dog ikke begrænset til det enkelte praksisfællesskab, men eksisterer på tværs af praksisfællesskaber, når den enkelte skal kombinere forskellige typer af deltagelse i én identitet. Den eksisterer også på tværs af tid, når den enkelte medtænker hidtidige og fremtidige praksisfællesskaber i skabelsen af den nutidige identitet, og mellem det lokale og det globale, når den enkelte skal orientere sin deltagelse ift. bredere diskurser (ibid.).

Når Wenger definerer læring som en identitetsforandrende proces, der finder sted gennem deltagelse i praksisfællesskaber, er det ud fra den forståelse, at læring er forbundet med den enkeltes oplevelse af deltagelse og tingsliggørelse, samtidig med at selv samme deltagelse og tingsliggørelse forandrer evnen til at deltage og forhandle mening. Det betyder også, at den enkeltes læringsudbytte afhænger af de former for deltagelse, som er til rådighed (Wenger, 2004). Dette har stor betydning i en undervisningssammenhæng, da traditionel klasseundervisning kun i ringe grad tilbyder meningsfulde deltagelsesformer. Wenger påpeger, at man gennem arbejdet med en ensrettet undervisning risikerer kun at betjene dem, som allerede er bekendt med stoffet fra andre kontekster og derved begrænse deltagelsesmulighederne for de resterende elever (ibid.). For at læring skaber nye identifikations- og forhandlingsmuligheder, bør undervisningen ideelt bestå af betydningsfulde aktiviteter, som kræver, at eleverne arbejder sammen for at skabe mening. De skal med andre ord have mulighed for at indgå i praksisfællesskaber, som tillader dem at reflektere over og eksperimentere med deres egen identitet i mødet med et indhold, som præsenterer dem for andre forståelser af identitet. Desuden bør undervisningen hjælpe eleverne til at påtage sig ansvaret for deres eget liv i en større kontekst gennem arbejdet med forskellige typer deltagelse og tilegnelsen af relevante diskurser, som rækker ud over deres umiddelbare hverdag, men også gennem tilegnelsen af en institutionel identitet, forstået som det at lære at gå i skole (ibid.).

Sammenfatning

Når det er netop disse tre teorier, som inddrages i arbejdet med projektets problemformulering, så skyldes det, at de hver især bidrager med et eller flere perspektiver, som er relevante ift. at undersøge relationen mellem indholdet i undervisningen og elevernes identitetsdannelse.

Dannelse som ramme

Klafkis dannelsesteori udgør selve rammen for bachelorens undersøgelsesfelt, da spørgsmålet om identitet først bliver relevant, idet skolen har et formål, som rækker ud over at undervise i fagspecifikke kompetencer og encyklopædisk viden. Det forudsættes altså i dette projekt, at det også er skolens formål at beskæftige sig med tilegnelse af evnen til selvbestemmelse, autonomi og tanke- og handlefrihed (jf. Klafkis dannelsesbegreb).

Teorien mangler imidlertid et individuelt perspektiv. Klafkis dannelsesbegreb centrerer ganske vist omkring den enkeltes dannelse, men fokus er på hvordan dannelsen i sidste ende kan medvirke til, at den enkelte er i stand til at bidrage til og indgå i samfundet på en konstruktiv måde. Tilværelsespsykologien tilbyder en forståelsesramme, inden for hvilken man betragter den enkeltes tilværelse, både i relation til samfundet og til den personlige oplevelse af mening. Sammentænkes de to, skabes en dannelsestænkning omhandlende den enkeltes tilegnelse af evnen til selvbestemmelse, autonomi og tanke- og handlefrihed som en måde at forstå sig selv, sine muligheder og sin relation til verden (Bertelsen, 2013; Klafki, 2011; Skibsted & Bertelsen, 2016).

Identitet

Tilværelsespsykologien er interessant i forhold til dette projekt, da den forholder sig til identitetsdannelse som et resultat af den enkeltes oplevelse af at gøre, at kunne, at vide, at ville og at være noget ift. sig selv og andre (Bertelsen, 2013). På den ene side tilbyder den en forståelsesramme, som forholder sig til de centrale aspekter af det at menneske som noget almengyldigt, mens den på den anden side beskæftiger sig med, hvordan man som individ på mest hensigtsmæssig vis forholder sig til og arbejder med disse områder.

Når det er muligt at sammentænke tilværelsespsykologien med praksisfællesskabernes betydning for den enkeltes identitetsudvikling til trods for deres forskellige videnskabsteoretiske udgangspunkter, skyldes det, at tilværelsespsykologien anerkender den betydning, som fællesskaber har for den enkeltes mulighedsbetingelser. Tilværelsespsykologien bruger begrebet *deltagende position* til at beskrive det forhold, at man som menneske altid besidder bestemte handle- og deltagelsesmuligheder ift. andre handlende og deltagende enkeltpersoner eller grupper (ibid.). Dette kan i nogen grad sammenholdes med Wengers beskrivelse af deltagerpositioner, som de forskellige muligheder, den enkelte har for at indgå i meningsforhandlingen og derved udforske identiteten (Wenger, 2004).

Ud fra denne forståelse er identitet altså relateret til såvel den enkeltes oplevelse af at gøre, at kunne, at vide, at ville og at være noget ift. sig selv og andre, samt til de muligheder for deltagelse, som et fællesskab tilbyder.

Indhold

Skal indholdet i undervisningen have betydning for elevernes identitetsdannelse, må det beskæftige sig med noget, som har relevans for eleverne. Dette kræver imidlertid, at det ikke kun har en abstrakt relevans ude i fremtiden, men at det også har relevans for deres nutid.

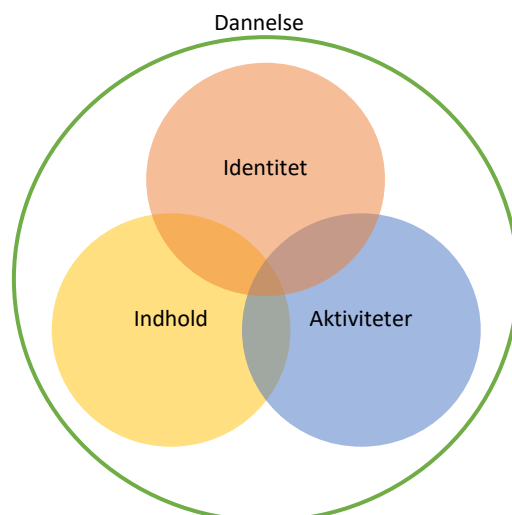
Fælles for de tre teorier er, at de fordrer et indhold, som tillader den enkelte at reflektere over deres egen og andres position i verden, som den er, og som den kunne være. Inden for Klafkis dannelsesestænkning sker dette gennem arbejdet med de epokale nøgleproblemer, som relateret til både individuelle, nationale og globale forhold, der udvikler den enkelte til at bidrage til og deltage i samfundet. Inden for tilværelsespsykologien er der i højere grad fokus på at arbejde med den individuelle refleksion gennem et fagligt fælles tredje for på den måde at danne eleverne til at blive mennesker, som kan klare modstand. Arbejdet med potentielt svære emner menes derfor at skabe en erfaring hos eleverne, som de vil kunne have gavn af på sigt. Wengers teori om praksisfællesskaber vægter ikke indholdet i samme grad som de to andre teorier, men den lægger op til, at undervisningens indhold ikke kun skal give eleverne mulighed for at reflektere over forskellige forhold, men mere specifikt give dem mulighed for at reflektere over, hvordan identitet kommer til udtryk, både nationalt, globalt og gennem tiden, for på den måde at vise dem andre identitetsmuligheder (Wenger, 2004).

Aktiviteter

Når *aktiviteter* inddrages som en særskilt kategori, så skyldes det, at indholdet ikke bidrager med det handleperspektiv, som også antages at være konstituerende for identiteten. Tilværelsespsykologien beskæftiger sig i nogen grad med, hvordan aktiviteterne skal have en sammenhæng med de kompetencer, som den enkelte ønsker at udvikle, men kun Wenger beskæftiger sig i større omfang med aktiviteterne betydning i kraft af teoriens fokus på deltagelse. Ud fra denne forståelse kommer undervisningens aktiviteter til at udgøre en ramme for, hvordan indholdet kan forstås og tolkes ift. de deltagelsesmuligheder, som den enkelte har. Giver aktiviteterne ikke eleverne mulighed for at sætte indholdet i relation til deres egen identitet ved at engagere dem i en form for meningsdannelse- eller refleksionsproces, så har indholdet ikke nødvendigvis nogen betydning (Wenger, 2004).

En analysemodel

Ovenstående pointer kan sammenfattes i nedenstående model. Denne model illustrerer, hvordan undervisningens indhold og elevernes identitet kan hænge sammen, forudsat den enkelte på forhånd har en relation til dette, hvordan identitet og aktiviteter kan spille sammen, uden at dette er relateret til undervisningens indhold, hvilket eksempelvis ses i frikvartererne, og hvordan aktiviteter og indhold kan spille sammen i undervisningen, uden at det har nogen betydning for den enkeltes identitet ud over oplevelsen af at være god eller dårlig til noget.



Derudover illustrerer den, hvordan indhold og aktiviteter i teorien vil kunne bidrage til den enkeltes identitetsdannelse gennem en gensidig påvirkning, som gør indholdet tilgængeligt for alle elever. I den videre analyse er det altså sammenspillet mellem identitet, indhold og aktiviteter i undervisningen inden for den angivne dannelsesstanke, som vil blive undersøgt.

Analyse

I følgende afsnit foretages en analyse af undersøgelsens empiriske materiale med udgangspunkt i de allerede præsenterede teoretiske perspektiver. Der vil løbende blive inddraget citater til at underbygge analysen.

Tematisering og struktur

De kvalitative interviews, som konstituerer bachelorens empiriske materiale, er blevet transskriberet og kodet i forhold de fremtrædende temaer. Først er der blevet kodet efter de mest interessante sammenfald, hvorefter teorien er blevet tilpasset, og der er foretaget en mere teoretisk kodning. Alle interviews er desuden blevet anonymiseret, og alle personlige karakteristika er forsøgt fjernet.

Analysen er delt ind efter de begreber, som blev fremhævet i teoriafsnittet. I afsnittet 'Dannelse' vil undervisningens formål, som formuleret af lærere og elever, blive undersøgt ift. projektets dannelsesramme. Dernæst vil der i afsnittet 'Indhold' være en analyse af lærernes indholdsvalg ift. deres egne mål og elevernes forståelse af undervisningen. I afsnittet 'Aktiviteter' vil valget af aktiviteter blive sammenholdt med indholdets undervisningspotentiale, og i afsnittet 'Identitet' vil alle disse faktorer blive analyseret ift. teorien og den mulige indvirkning på elevernes identitetsdannelse. Slutteligt vil de væsentligste pointer blive sammenfattet og diskuteret ift. potentielle årsager og løsninger i afsnittet 'Sammenfatning og handleanvisning'.

De citater, der benyttes i analysen er renskrevne. De fulde citater inkl. kontekst kan ses i bilag 4.

Dannelse

Når adspurgt er de to lærere tilsyneladende meget enige om, hvad undervisningens formål er:

Det aller vigtigste for mig, og sådan er det hver dag, det er, at hvert eneste barn går hjem fra skole og føler, at de lykkes, både fagligt og socialt. Jeg er ligeglad med, om man har 12 fejl i diktat hver fredag. Så længe man har nogen at lege med i frikvartererne. Og man har nogen i klassen, der smiler til en.

(L1, citat 1, bilag 4)

Jeg synes egentlig, at den læring i at 'det lykkedes dem', på et eller andet punkt, helst på et eller andet tidspunkt i timen, men at de oplever succes [...] Samtidig med en personlig udvikling, for den her skole står ikke kun for uddannelse, den står også for dannelse, og hvis dannelsen ikke er der, så er uddannelsen der heller ikke. (L2, citat 2, bilag 4)

Begge lærere har umiddelbart et dannelsesperspektiv, som centrerer omkring den enkeltes oplevelse af succes. Det fremgår ikke af lærernes svar, hvad dette indebærer, men det virker sandsynligt, at det refererer til elevernes oplevelse af at kunne bidrage med noget ift. både det faglige og det sociale. Det faglige fremhæves især af L2, når hun udtrykker forhåbninger om, at succesoplevelsen kommer i løbet af timen, mens det sociale særligt fremhæves af L1, da hun lægger større vægt på, at eleverne har kammerater at lege med i frikvarteret, end at de har færre fejl i deres diktat.

Dette fokus på elevernes oplevelse af succes er ikke umiddelbart langt fra tanken om, at dannelse skal bidrage til den enkeltes tilegnelse af evnen til selvbestemmelse, autonomi og tanke- og handlefrihed som en måde at forstå sig selv, sine muligheder og sin relation til verden, da det relaterer til deres oplevelse af at kunne, at vide, at gøre og at bidrage med noget. Eleverne har imidlertid nogle andre indtryk af, hvad undervisningens formål er i de forskellige fag. Om religion siger de:

Jeg synes, det er meget godt at lære om de forskellige religioner, og så er der også mange ting, man ikke ved noget om. Vi har fx om sådan noget eksistentialisme. Man tror bare, at religion er kristendom og buddhisme og sådan noget, men ikke at man går i dybden med [andre begreber] [...] Nu har vi om angst og håb, og det handler jo meget om religion, fordi de giver håb at leve efter [...] Det er også en stor del af mit liv, fordi jeg er muslim. Så det er også meget godt at vide om de andre ting, men også at høre om sin egen religion. (E1, citat 3, bilag 4)

Det handler faktisk ikke så meget om religion, det handler mere om forskellige perspektiver og syn og sådan lidt mere filosofisk. (E2, citat 4, bilag 4)

Om dansk siger de derimod:

Jeg skal jo lære dansk, og dansk er svært, grammatik og skriftligt, blandt andet hvordan man skriver det meget godt, flydende og med en rød tråd, sådan, flot. Så det er meget vigtigt. (E1, citat 5, bilag 4)

Jeg synes, det er vigtigt, fordi dansk er sådan et stort og bredt fag. 1. Så lærer man grammatik, 2. Så lærer man at analysere, og så lærer man også at skrive på en spændende måde, det der med at skrive stil og sådan på forskellige måder. (E2, citat 6, bilag 4)

Det er interessant, at ud fra elevernes forklaringer bliver dansk reduceret til et kompetencefag. Dette er relevant for deres hverdag, i det omfang at det lærer dem nogle kompetencer, som de oplever som nødvendige, men det er ikke på samme måde knyttet til noget personligt, som religion derimod er, når de eksempelvis fremhæver deres egen religion eller det at arbejde med forskellige perspektiver. Der er altså en helt grundlæggende forskel i, hvordan de to fag opleves, og selvom L2 har et dannelsessyn, som ideelt set omhandler at give den enkelte en oplevelse af succes, så er spørgsmålet, hvad der sker praksis.

Indhold

Indholdsvalget i de to fag er sandsynligvis en af årsagerne til elevernes forestillinger om fagenes formål, da lærerne har en meget forskellig tilgang til netop dette.

Når spurgt til valget af indholdet, så fremhæver L1, at hun foretrækker at arbejde i temaer. Hun udtaler:

Jeg arbejder med sådan helt brede temaer, som angst og håb. Lige nu har vi brugt rigtig meget tid på at analysere Kvumbilleder og se på, hvordan man fremstiller mennesket, hvordan mennesket kan blive fremstillet på mange forskellige måder, og hvordan vi opfatter os selv, og hvordan andre opfatter en. Så større temaer. Det er ikke den der traditionelle religionsundervisning, som jeg selv kan huske fra min egen folkeskoletid [...] Det er ikke det, jeg synes er spændende at arbejde med. Det er alt det, hvor man får det personlige på spil, og det er jo også mega fedt, når man ser, at der kommer det her kulturcrash inde i klassen, når de bliver stødt over noget hinanden siger, eller når de kommer med en formulering, som man 100 procent kan høre kommer fra deres forældre, det er fantastisk. Der er virkelig meget på spil, særligt i det fag. (L1, citat 7, bilag 4)

Senere uddyber hun også arbejdet med temaet angst:

I hvert fald så er det et emne, der er mega svært for mig at berøre, fordi der sidder to inde i klassen, der er tydeligt berørt af det emne [...] Jeg har ansvar for at tage hånd om de her ting. De må godt [snakke om det], uden at vi taler om den enkelte elev, som er væk 80 procent af skoletiden, fordi hun har problemer med angst. Det er jo ikke hende, vi snakker om, men vi ved jo godt alle sammen, hvad det er, det handler om, og derfor har det også været vigtigt for mig, at vi er berørt af alle mulige ting. (L1, citat 8, bilag 4)

Ovenstående kan forstås, som at L1 mener, at hun har et ansvar for at undervise i nogle emner, som kan være svære, fordi hun har en ide om, at det berører elevernes hverdag.

Eleverne siger også selv, at noget af det, som gør mest indtryk på dem ved religionsundervisningen, er de overvejelser, de er nødt til at gøre sig. E1 fremhæver eksempelvis arbejdet med temaet ansvar og frihed (Citat 9, bilag 4), og E2 fremhæver i samme forbindelse spørgsmålet om, hvorvidt man har et valg, og siger:

Jeg synes, det er sjovt at stille spørgsmål, som man ikke rigtigt kan svare på og så udfordre andre på den måde. Jeg synes også, det er sjovt i det hele taget at udfordre andres mening, men så skal man jo passe på at sige, at det, de andre siger, ikke er helt forkert. (E2, citat 10, bilag 4)

Der er altså tale om, at eleverne indgår i en meningsforhandling med hinanden (jf. Wengers teori om praksisfællesskaber), da der ikke findes et rigtigt eller forkert svar, og de er sammen om at skabe en forståelse af et givent emne.

Indholdsvalget i dansk er noget anderledes begrundet. L2 udtaler:

Altså jeg kigger selvfølgelig på, hvad de skal til eksamen i. Der er jo fire dele i dansk. Jeg har også et læsekompendie og et stavekompendie, som jeg kører med på siden af alt det her i 8 [...] Jeg har lige som alle de genre, de skal kunne i løbet af 8. klasse, og jeg ved, hvilke hovedværker de skal læse, for dem har jeg jo bestilt, og så har jeg hvilke emner, for det er jo frit valg. Så vælger jeg ud fra mine interesser, altså jeg synes det er fedt, det med gysergenren. Ondskab. (L2, citat 11, bilag 4)

Det fremgår af ovenstående, at indholdet i danskundervisningen er centreret omkring de emner, som eleverne skal til eksamen i. Det betyder et fokus på skriftlighed, både i form af grammatik og genre, samt læsning. Dette er sandsynligvis medvirkende til, at eleverne definerer danskundervisningens formål, som de gør. Det er dog vigtigt at nævne, at ingen af eleverne omtaler dette i negative vendinger, tværtimod fremhæver de begge, at arbejdet med skriftlige fremstillinger inden for genre er noget af det, som har gjort størst indtryk på dem (Citat 12 og 13, bilag 4). Dette kan skyldes, at det stemmer overens med det, de ser som fagets formål, men begge elever nævner også, at de oplever at blive bedre til noget. Dette er ikke uden betydningen, da det relaterer til følelsen af at kunne deltage i fællesskabet.

Foruden fokus på det indhold, som eleverne skal til eksamen i, nævner L2 også, at hun til tider arbejder ud fra sine egne interesser, blandt andet med emnet *gys og gru*. Dette er interessant, da det ikke kun præsenteres som en genre, men også sammenkobles med ordet *ondskab*, som er en menneskelig kvalitet snarere end et genretæk. Hun nævner dog selv, at den primære årsag til, at hun inddrager det, er, at det

fanger elevernes opmærksomhed (Citat 14, bilag 4). Der er altså en risiko for, at emnets kompleksitet reduceres til et spørgsmål om motivation.

Denne tolkning understøttes af, at eleverne ikke umiddelbart forbinder arbejdet med bogen som noget omhandlende *ondskab*. De siger følgende:

Altså vi skulle læse den der bog, og så skulle vi skrive en opgave. Nej, hvordan var det. Vi skulle skrive sådan et lille resume. Hvad skulle vi ellers? Jeg tror.. Jeg er ikke helt sikker. (E1, citat 15, bilag 4)

Jeg kan huske, der var en hund, som var den onde, og så var der nogle børn og nogle drenge, og en mor, som var advokat. Hun var sød. Og så var der en far. Han gik gennem en udvikling, hvor han inden havde styr på alting, og så kommer han igennem et eller andet, og så bliver hans personlighed helt rodet sammen, og så vidste han ikke, hvem han var, og hvad han skulle gøre [...] (E2, citat 16, bilag 4)

Det virker til, at E1 knapt husker bogen, og selvom E2 husker den, så er gengivelsen primært refererende og ikke tematisk (Citat 15 og 16, bilag 4).

Aktiviteter

Spørgsmålet om aktiviteterens betydning for elevernes tilegnelse af indholdet bliver særligt interessant i forbindelse med netop gys-og-gru-genren i danskundervisningen, fordi dette har et uudnyttet, almengyldigt potentiale.

L2 beskriver arbejdet med en konkret roman, 'Udyret i brønden' af Dennis Jürgensen (1998), som følgende:

Jamen vi laver altid et kompendie, og så stiller vi det op med 'giv et referat, giv et resume, giv et persongalleri, beskriv personerne', og til den bog har vi også lavet sådan et skema, hvor de for hvert kapitel har skrevet, hvilke personer der er med og hovedpunkter. Nogen gange er man jo ikke færdig med bogen, før man skal returnere den, og så kan man gå hen og se 'det var der, der stod noget om den der hund, der' så kan man se, at det var det kapitel, vi skulle have fat i. (L2, citat 17, bilag 4)

Når dette fremhæves som betydningsfuldt ift. indholdet, så skyldes det, at ovenstående aktiviteter ikke umiddelbart giver eleverne mulighed for at forholde sig til det alment menneskelige. Der er potentiale til, at noget af arbejdet kan foregå i grupper, som eksempelvis personkarakteristikken, hvor igennem de vil få mulighed for at forhandle personernes identitet og derved beskæftige sig reflekterende med forskellige måder at være til i verden. E1's svar i forbindelse med netop dette indhold tyder dog på, at aktiviteterne er refererende, og at fokus forbliver på de danskfaglige kompetencer (Citat 15, bilag 4)

Foruden ovenstående aktiviteter nævner L2, at hun lavede et *ondskabsbarometer*, hvor de arrangerede folk efter, hvor onde de er (Citat 18, bilag 4). Dette lægger op til en høj grad af fælles refleksion, men desværre husker ingen af eleverne denne øvelse, så der er en risiko for, at de ikke været til stede, at øvelsen ikke har gjort indtryk på dem, eller at læreren forveksler det med et lignende forløb i en anden klasse.

Identitet

Når valg af indhold og aktiviteter i undervisningen betragtes ud fra teorien om praksisfællesskaber, har det nogle betydningsfulde konsekvenser. Det er interessant, at selvom religion også er et eksamensfag, så er der ingen af eleverne, som snakker om at blive bedre til religion. De snakker om at vide mere. Når spurgt om, hvad der er spændende i dansk, så fremhæver de derimod specifikt ting, som de føler, de kan blive bedre til. E1 siger eksempelvis:

Skriftlige fremstillinger, det ville jeg gerne have, for så tænkte jeg 'det skal jeg lige få styr på', fordi der er ting, vi ikke ved helt præcis. Så har vi også haft om læsning [...] Til terminsprøven skal vi fx have en læseprøve, så der skulle man helst nå at gøre det på 30 min., så er det godt at kunne læse hurtigt, og så var det også meget godt at have om det. (E1, citat 12, bilag 4)

Når dansk primært beskæftiger sig med faglige kompetencer som læsning og skrivning, så bliver elevernes identifikationsmuligheder begrænsede til, hvorvidt de er gode eller dårlige til dansk. Deres oplevelse af deltagelse kommer til at hænge sammen med, hvorvidt de føler, at de er i stand til at bidrage med en faglig viden eller kunnen. I religion, hvor der lader til at blive lagt vægt på at diskutere og undersøge forskellige perspektiver (jf. elevernes beskrivelse, s. 15), er fokus i stedet på meningsforhandlingen, og eleverne får mulighed for at udforske flere identitetsformer i kraft af de meninger og holdninger, som kommer til udtryk i fællesskabet (Citat 3 og 4, bilag 4). Deltagelsen i religionsundervisningen afhænger altså ikke på samme måde af en specifik viden eller kunnen, men lægger i stedet op til brugen af egne erfaringer.

Som nævnt under 'Indhold' er det dog ikke uden relevans, at eleverne trods det snævre fokus oplever danskundervisningen som meningsfuld. Lige netop disse to elever oplever faktisk at kunne bidrage med noget til fællesskabet, og de oplever at kunne deltage, hvilket stemmer overens med den indledende beskrivelse af dem som værende fagligt dygtige (metodeafsnittet, s. 7). Danskundervisningens struktur har altså ikke en umiddelbar negativ effekt på deres identitet, men bidrager potentielt til en oplevelse af at gøre, at kunne, at vide, at ville og at være noget ift. sig selv og andre, som tilværelsespsykologien beskriver. Denne mestringsfølelse er dog kontekstafhængig, og de ting, som læres, kan ikke uden videre overføres til andre tilværelsesopgaver. Religionsundervisningen tilbyder en større grad af overførselsværdi, da den beskæftiger sig med nogle mere almene tilværelsesopgaver, som eksempelvis evnen til at reflektere over sit eget perspektiv på tilværelsen og at kunne udvise empati for andres (Skibsted & Bertelsen, 2016).

Sammenfatning og handlingsanvisning

Som det fremgår af ovenstående analyse, er hverken indhold eller aktiviteter ligegyldige, hvis undervisningen har til mål at give eleverne mulighed for at udvikle deres evne til selvbestemmelse, autonomi og tanke- og handlefrihed som en måde at forstå dem selv, deres muligheder og deres relation til verden. Hvor eleverne i religion fremhæver det spændende i at udforske nye perspektiver og vide mere, så fremhæver de i dansk et ønske om at blive bedre til det faglige. Lærernes valg af indhold og aktiviteter påvirker altså elevernes opfattelse af selve fagets formål, men også hvilke muligheder de har for at deltage, og hvad de tager med fra undervisningen. Der er en sandsynlighed for, at en fagligt udfordret elev ville beskrive undervisningen helt anderledes.

Der kan være mange årsager til, at L2 vælger indhold og aktiviteter, som hun gør. En af de mest oplagte bliver fremhævet af L2 selv, idet hun siger, at hun vælger indhold ud fra eksamensemner (Citat 11, bilag 4). Der har de senere år været et stigende fokus på evidens og undervisningseffektivitet, hvilket kommer til udtryk i både de mange nationale tests samt de nye Forenklede Fælles Mål, som vægter mål for og evaluering af elevernes læringsudbytte (Undervisningsministeriet, 2015b). Noget tyder på, at selvom L2 giver udtryk for, at undervisningens vigtigste formål er at give eleverne en oplevelse af succes og at bidrage til deres personlige udvikling, så kommer hendes undervisning i høj grad til at være læringsmålsorienteret.

Der er naturligvis også både fordele og udfordringer forbundet med at arbejde med emner, som er personligt udfordrende. Som det fremgår af analysen, så tilbyder arbejdet med sådanne emner en mulighed for at diskutere og møde forskellige perspektiver på tilværelsen, som kan hjælpe eleverne med at forstå sig selv i relation til verden. Det giver også eleverne mulighed for i højere grad at inddrage deres hverdagserfaringer, hvorved deres deltagelse i fællesskabet ikke begrænses af deres faglige kunnen. På den anden side kan disse emner komme meget tæt på, som når L1 nævner, at der sidder to i klassen med angst, og at netop dette tema derfor er meget følsomt (Citat 8, bilag 4). I sådanne tilfælde er det ekstra relevant, at undervisningen ikke kommer til at handle om, at eleverne skal udlevere sig selv, men at hele klassen får mulighed for at forstå og reflektere over det valgte tema i et fællesskab, hvor det er accepteret at have divergerende holdninger, og hvor man respekterer hinandens bidrag. Kommer det til at handle om den enkelte, risikerer man, at nogle elever bliver udstillet som anderledes end resten af fællesskabet. I den forbindelse betyder det også noget, hvilket klasserum man har etableret, da det kan være svært at ændre en allerede etableret praksis. Der er en risiko for, at eleverne ikke på samme måde ville deltage i en fælles meningsskabelse omkring et personligt udfordrende emne i danskundervisningen, fordi der ikke er blevet etableret en fælles virksomhed eller et fælles repertoire, som tillader dette. Denne undervisning og deltagelsen i dette fællesskab er centreret omkring det danskfaglige.

Når der i denne bachelor arbejdes ud fra den angivne dannelsesestænkning, så sker det ud fra en idé om, at undervisningen skal give eleverne mulighed for at lære andet og mere end det faglige. Det betyder imidlertid ikke, at de ikke stadig skal tilegne sig de faglige kundskaber, som er nødvendige for at kunne arbejde på et mere abstrakt plan, hvilket også fremhæves af både Klafki (2011) og Wenger (2004). Det betyder imidlertid, at undervisningen i et fag som dansk med fordel kan gribes an på en måde, som i højere grad tillader eleverne at bruge deres egne erfaringer, og som lægger op til, at man kan diskutere og reflektere over nogle ting i fællesskab, som berører det alment menneskelige, samtidig med at det fremmer de danskfaglige kompetencer.

Skibsted og Bertelsen advokerer for, at man arbejder eksplicit med tilværelseskompetencerne i undervisningen. I de givne eksempler er dette arbejde separeret fra arbejdet med de faglige kompetencer, men dette behøver ikke være tilfældet. Eksempelvis foreslår de en øvelse, som træner den personlige medvirken i et fællesskab ved at eleverne i grupper skal tage nogle billeder, som på en eller anden måde illustrerer, hvad de kunne tænke sig at være med til at gøre bedre, hvis de fik muligheden for det. Bagefter skal de vise billederne til hinanden og fortælle om deres tanker (Skibsted & Bertelsen, 2016). Denne øvelse kan fx tage udgangspunkt i eller give perspektiv til en tekst om samfundsskabte uligheder (for også at inddrage Klafkis nøgleproblemer). Det centrale i tilværelsespsykologiens handlingsforslag lader til at være ideen om at opleve og at gøre ting i fællesskab. I den forbindelse kan det være værd at overveje brugen af *cooperative learning strukturer og æstetiske læreprocesser*.

Cooperative Learning er funderet i socialkonstruktivismen og bygger derfor på ideen om, at læring opstår som resultatet af forhandlet mening. Tilgangen har fire grundlæggende principper, som er samtidig interaktion, positiv indbyrdes afhængighed, individuel ansvarlighed og lige deltagelse. Kernen i disse principper er, at undervisningen skal centreres omkring elevernes bidrag. Eleverne skal have gavn af, at de hver især klarer sig godt, og der skal være mulighed for at alle kan bidrage, og at alle oplever det som nødvendigt at bidrage (Kagan & Stenlev, 2010).

De æstetiske læreprocesser er funderet i fænomenologien og tager udgangspunkt i selve oplevelsen af verden omkring om. Vibeke Boelt udtaler: "*Handlingen er grundlaget for tænkningen, og visdommen sidder i kroppen og sanserne. Det er kun for så vidt, som vi er kropsligt og sansende til stede, at der overhovedet viser sig en vej og en verden for os*" (Boelt, 2008, s. 312). Det vil sige, at en undervisning, centreret omkring æstetiske læreprocesser vægter betydningen af skabende handlinger, da det er gennem tanker, følelser og kropslige erfaringer, at man opnår erkendelse (ibid.). Det er måske netop derfor, at religionsundervisningen fremstår så positivt hos eleverne – fordi de er følelsesmæssigt involverede. Der findes mange måder, dette kan inddrages i danskundervisningen, eksempelvis i arbejdet med analyse og fortolkning.

Kritik af undersøgelsens design

Overvejelser ift. udvælgelsen af respondenter

Det er værd at overveje, at køn, alder og etnicitet kan være faktorer i respondenternes indstilling, men af flere årsager bliver dette ikke behandlet i projektet. Først og fremmest tillader bachelorens begrænsede omfang ikke en lige dybdegående behandling af alle emner, men det har også været et spørgsmål om lærerne og elevernes tilgængelighed.

Denne begrænsning har også medført, at lærergruppen består af de kontakter, som har hjulpet med at sammensætte elevgruppen. Dette har betydet, at respondenterne på forhånd havde kendskab til den indledende problemformulering, som lød:

Hvilken betydning har lærerens udvælgelse af og omgang med emner for den mentale modstandskraft hos indadreagerende elever i udskoling?

I de første interviews med L-gruppen resulterede dette i en fokusering på ordet indadreagerende, hvilket eksempelvis ses i forbindelse med et spørgsmål omkring elevernes problemstillinger, hvor L1 udtaler:

De her indadreagerende, eller de her udsatte elever, de her der stikker ud på den ene eller anden måde socialt i klassen, det er jo ofte også dem, som resten af klassen snakker meget om, og der skal man virkelig passe på, hvordan man snakker om dem. (L1, citat 19, Bilag 4)

Derudover viste formuleringen sig at være problematisk ift. respondenter i E-gruppen, da ordet *indadreagerende* har nogle psykiatriske konnotationer, som i første omgang hæmmede udvælgelsesprocessen. Lærerne forsøgte at etablere kontakt til nogle elever, som viste sig at være så udfordrede på daværende tidspunkt, at de tilknyttede ressourcepersoner frarådede deltagelse i interviewet. Derefter blev problemformuleringen omskrevet, og denne karakteristik blev droppet.

Overvejelser ift. interviewguides og interviewene

Under udarbejdelsen af interviewguiden blev der ikke taget højde for, hvor vanskeligt det kunne være for især respondenterne i E-gruppen at besvare spørgsmål af mere personlig karakter. Selvom der til tider blev givet fyldestgørende svar, var der også en del svar, som blev relativt overfladiske. Dette kan skyldes en række faktorer, herunder både interviewet som kontekst, relationen mellem interviewer og respondent samt identitetsforståelse hos den enkelte, men det kan også være forårsaget af interviewets opbygning og valget af interviewspørgsmål. Det blev eksempelvis klart i forbindelse med analysen, at der manglede et spørgsmål vedrørende elevernes oplevelse af at kunne inddrage deres egne erfaringer i undervisningen, og at det kunne have været spændende at spørge ind til forløbet om angst, som de lige var startet på, hvilket blev udeladt, fordi læreren virkede usikker omkring planlægningen.

Den samme overvejelse gør sig gældende ift. en anden udfordring med denne gruppe informanter. Normalt efterstræbes det at undgå ledende spørgsmål i interviews, da dette kan farve respondenternes svar og derved påvirke undersøgelsens validitet. Det viste sig imidlertid at være særligt svært ikke at stille ledende spørgsmål til eleverne, da det til tider syntes den eneste måde at finde ud af, hvad de mente. Det er sandsynligt, at interviewet og/eller spørgsmålene ikke i tilstrækkelig grad har været tilpasset respondentgruppen.

Overvejelser ift. undersøgelsesmetoden

I relation til ovenstående kan man overveje undersøgelsens design. Det blev tydeligt allerede under kodningen, at observationer kunne have været en værdifuld tilføjelse til analysen, da de ville give et indblik i undervisningen, herunder både indhold, aktiviteter og elevers reaktioner på disse, som ikke i samme grad afhæng af respondenternes hukommelse. Dertil kommer, at det ville have været muligt at tilpasse interviewguidesne til den nuværende undervisning frem for allerede overståede undervisningsforløb.

Diskussion

Foruden kritikken af undersøgelsens design, så er der nogle andre overvejelser, man er nødt til at gøre sig. Den første er relateret til anvendelsen af den valgte dannelsesramme. Hele forudsætningen for projektet har været, at undervisningen først bliver meningsfuld, når den tager udgangspunkt i elevernes hverdag og giver dem mulighed for at forstå sig selv i relation til verden. Noget tyder imidlertid på, at netop disse to elever oplever den kompetenceorienterede danskundervisning som særdeles meningsfuld. Som det blev påpeget i analysen, kan dette skyldes, at undervisningen i høj grad lever op til elevernes forventninger til danskfaget, men det kan også skyldes, at undervisningen taler ind i en større samfundsdiskurs. Spørgsmålet bliver i den forbindelse, i hvor høj grad de forskellige dannelsesidealer giver mening. Man kan diskutere, om et dannelsesideal, som fordrer en høj grad af omstillingsparathed og evnen til at reflektere metakognitivt over egne læreprocesser, ikke er det mest optimale, da det i høj grad forbereder eleverne på at møde samfundets krav. Omvendt kan man, som tilværelsespsykologien også beskæftiger sig med, argumentere for, at tilværelsen afhænger af mere end ens tilknytning til uddannelses- og jobsektoren, hvorfor det bliver nødvendigt med et dannelsesideal, som forbereder eleverne til at deltage i samfundet i et bredere perspektiv, og som arbejder med den enkeltes muligheder og forudsætninger fremfor kun kompetencer.

En anden vigtig overvejelse i relation til de enkelte fags dannelsespotentialer er deres forskellige udgangspunkter. I analysen kommer det hurtigt til at fremstå, som om L1 formår at skabe det ideelle læringsrum, mens L2 er for fokuseret på faglige kompetencer til at inddrage alment menneskelige elementer. Dette er imidlertid ikke sandt. Der er stor forskel på de krav, som stilles til de enkelte fag. Det er et krav, at religionsundervisningen beskæftiger sig med grundlæggende tilværelsesspørgsmål og principper,

ligesom det er et krav, at den sætter forskellige synspunkter op mod hinanden (Undervisningsministeriet, 2014b). Danskundervisningen indeholder også krav om perspektivering og refleksion, men der er en langt højere vægtning af grundlæggende kompetencer som læsning og skrivning (Undervisningsministeriet, 2014a). Det betyder naturligvis ikke, at man ikke kan strukturere en danskundervisningen, som også beskæftiger sig med tilværelsesspørgsmål, men det betyder, at de to fag har forskellige forudsætninger for at leve op til det dannelsesideal, som er præsenteret her.

En anden ting, man kan overveje, er brugen af tilværelsespsykologien som analytisk redskab.

Tilværelsespsykologien har mange gode overvejelser ift., at hjælpe eleverne med at udvikle almene kompetencer, som har betydning for deres liv i og uden for skolen. Det er imidlertid også en teori, som fokuserer meget på, hvad der foregår inde i den enkelte, og hvordan den enkelte oplever sig selv. Dette er svært at sige noget om, da det kun vanskeligt lader sig observere. Det betyder, at de fremanalyserede data i højere grad er en fortolkning, som beror på teorien om praksisfællesskaber og deltagelse.

Konklusion

Denne bachelor har været optaget af, hvilken betydning lærerens valg og behandling af indhold i de humanistiske fag har for identitetsudviklingen hos elever i udskolingen, samt hvilke fordele og udfordringer der kan være i arbejdet med et indhold, som er personligt udfordrende. Med afsæt i en dannelsesestækning, som vægter tilegnelsen af evnen til selvbestemmelse, autonomi og tanke- og handlefrihed som en måde at forstå sig selv, sine muligheder og sin relation til verden (Klafki, 2011; Skibsted & Bertelsen, 2016), samt en forståelse af identitet som den enkeltes oplevelse af at gøre, at kunne, at vide, at ville og at være noget ift. sig selv og andre i et fællesskab, som tilbyder nogle specifikke muligheder for deltagelse (Skibsted & Bertelsen, 2016; Wenger, 2004), er forskellige potentielle sammenhænge mellem indholdsvalg, aktiviteter og identitet blevet undersøgt.

Omdrejningspunktet for undersøgelsen har været interviews med to lærere og to elever fra en folkeskole i Aarhus. I analysen er det blevet undersøgt, hvordan lærernes intention med undervisningen stemmer overens med elevernes oplevelse af denne, samt de mulighedsbetingelser der skabes gennem valg af indhold og aktiviteter. Da undersøgelsens interesse er rettet mod elevernes identitetsdannelse som konsekvens af disse valg, er det elevernes oplevelse af undervisningen og meningen med denne, som fremhæves.

Undersøgelsen viser, at selvom begge lærere som udgangspunkt vægter den enkeltes oplevelse af at lykkes, såvel fagligt som socialt, så er der stor forskel på deres valg af indhold i undervisningen, og denne forskel har betydning for, hvordan eleverne oplever faget. Religionslæreren giver udtryk for at føle et ansvar for at

arbejde med nogle potentielt svære emner, som kan berøre alle. Det betyder, at religionsundervisningen omfatter arbejdet med abstrakte, alment menneskelige emner som eksempelvis angst, frihed og ansvar. Dette resulterer i, at eleverne oplever religion som et fag, hvor de får nye perspektiver på egen og andres tilværelse. Dansk læreren giver derimod udtryk for i højere grad at basere indholdsvalget på eksamensemner. Det betyder, at danskundervisningen primært beskæftiger sig med læsning, skrivning og genrekendskab. Dette resulterer i, at eleverne oplever dansk som et kompetencefag, hvor de har mulighed for at forbedre sig inden for nogle af de videns- og færdighedsområder, som de føler, de mangler.

Begge elever giver udtryk for at opleve både religions- og danskundervisningen som meningsfuld, men danskundervisningens fokus på faglige kompetencer lader til at begrænse elevernes identifikationsmuligheder til et spørgsmål om, hvorvidt de er gode eller dårlige til dansk. Dette kommer blandt andet til udtryk i en ret tydelig skelnen mellem at ønske at vide mere i religion og ønske at blive bedre til noget i dansk. Det kan have stor betydning for elever, som ikke er så fagligt stærke, idet det kan påvirke deres muligheder for at opleve sig selv som bidragende til og som en del af fællesskabet. I religionsundervisningen har alle i højere grad mulighed for at deltage, da det store fokus på at diskutere og undersøge forskellige perspektiver tager udgangspunkt i elevernes hverdagserfaringer og tillader eleverne at udforske forskellige måder at være menneske, i kraft af de mange forskellige meninger og holdninger som kommer til udtryk i fællesskabet.

Undersøgelsen viser dog også, at der kan være fordele og udfordringer forbundet med at arbejde med personligt udfordrende emner, som det bliver gjort i religionsundervisningen. Fordelene består netop i, at mødet med mange forskellige perspektiver giver eleverne mulighed for at forstå sig selv, hinanden og verden på nye måder. Udfordringen består i at balancere det alment menneskelige med det personlige, så undervisningen i svære emner ikke kommer til at centrere omkring de personer i klassen, som kæmper med lignende problemstillinger, men i stedet giver hele klassen et indblik i og en mulighed for at diskutere og forholde sig til disse i en tryk ramme. For at skabe en sådan ramme kan man arbejde med en kombination af cooperative learning strukturer og æstetiske læreprocesser, som tager udgangspunkt i, at det er gennem tanker, følelser og kropslige erfaringer, at man opnår erkendelse, og som vægter, at alle elever oplever det som nødvendigt og ønskværdigt at bidrage til undervisningen og at se hinanden lykkes.

Da bacheloren kun beskæftiger sig med et lille udvalg af lærere og elever, er det vigtigt at være opmærksom på, at de mulige forståelser af sammenhænge mellem indholdsvalg og identitet er knyttet til netop disse lærere og elevs praksis. Det betyder imidlertid ikke, at projektet ingen gyldighed har i andre sammenhænge, men at den fremfor at konkludere på alle lignende praksisser snarere tilbyder et perspektiv, som man som underviser kan overveje i sin planlægning.

Litteraturliste

- Bertelsen, P. (2013). *Tilværelsespsykologi*. Kapitel 1. Frederiksberg, DK: Bogforlaget Frydenlund.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik og demokrati*. Kapitel 1. Aarhus, DK: Forlaget Klim.
- Boelt, V. (2008). Drama i dansk. I J. Asmussen & L. H. Clausen (Red.), *Mosaikker til danskstudiet*. København, DK: Academia.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4. udgave). Kapitel 2 og 17. New York, NY: Oxford University Press.
- Christensen, G. (2014). *Psykologiens videnskabsteori - en introduktion* (2. udgave). Kapitel 2. Frederiksberg, DK: Samfundslitteratur.
- Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. (2017). Tyngdekraft. Hentet 14. april 2017, fra <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=tyngdekraft>
- Fleischer, A. V. (2009). Kognition og emotion eller emotion og kognition. *Kognition og pædagogik*, 19(72), 6–13.
- Fleischer, A. V. (2011). Et neuropsykologisk perspektiv på læring og udvikling. I J. Christiansen, B. D. Mårtensson, & T. Pedersen (Red.), *Specialpædagogik - en grundbog*. København, DK: Hans Reitzels Forlag.
- Haidt, J., & Lukianoff, G. (2015). The Coddling of the American Mind. *The Atlantic*, September 2015. Hentet 22. marts 2017, fra <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2015/09/the-coddling-of-the-american-mind/399356/>
- Hansen, B. R. (2009). Daniel Sterns udviklingsmodel. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Opvækst og psykisk udvikling*. København, DK: Akademisk Forlag.
- Husted, J. (2006). Fra folkeskole til læreanstalt. *Kvan*, 26(74), 59–68.
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2010). *Cooperative Learning - undervisning med samarbejdsstrukturer*. København, DK: Alinea.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (3. udgave). Studie 1 og 2. Aarhus, DK: Forlaget Klim.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView - introduktion til et håndværk* (2. udgave). Kapitel 1. København, DK: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, P. F. (2011). Hvad er undervisning? Hvad er god undervisning? I H. J. Kristensen & P. F. Laursen (Red.), *Gyldendals pædagogikhåndbog*. København, DK: Gyldendals Lærerbibliotek.
- OECD. (2015). PISA - Denmark. Hentet 8. marts 2017, fra [//www.compareyourcountry.org/pisa?lg=en](http://www.compareyourcountry.org/pisa?lg=en)

- Pedersen, K. H. (2013). Hatties feedbackmodel - Synlig læring. Hentet 8. marts 2017, fra <http://bogenshjemmeside.dafolo.dk/Hatties-feedbackmodel.5536.aspx>
- Schou, L. R. (2013). Kritisk-konstruktiv pædagogik og didaktik. I A. Qvortrup & M. Wiberg (Red.), *Læringsteori og didaktik*. København, DK: Hans Reitzels Forlag.
- Skibsted, E., & Bertelsen, P. (2016). Fra relationskompetencer til tilværelseskompetencer - et pilotprojekt. I E. Skibsted & N. Matthiesen (Red.), *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole*. Frederikshavn, DK: Dafolo.
- TT, & SvD. (2015). Elevernas uppgift: Skriv ett självmordsbrev. Hentet 4. april 2017, fra <https://www.svd.se/elever-fick-skriva-sjalvmordsbrev>
- Undervisningsministeriet. (2014a). Dansk. Hentet 22. april 2017, fra <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/dansk>
- Undervisningsministeriet. (2014b). Kristendomskundskab. Hentet 22. april 2017, fra <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/kristendomskundskab>
- Undervisningsministeriet. (2015a). Folkeskolens formål. Hentet 8. marts 2017, fra <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Om-folkeskolen-og-folkeskolen-formaal/Folkeskolens-formaal>
- Undervisningsministeriet. (2015b). Historisk oversigt. Hentet 8. marts 2017, fra <http://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/historisk/historisk-oversigt>
- von Oettingen, A. (2011). Det pædagogiske paradoks. I *Gyldendals pædagogikhåndbog*. København, DK: Gyldendals Lærebibliotek.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København, DK: Hans Reitzels Forlag.
- Waack, S. (2017). Visible Learning Meta-Study. Hentet 8. marts 2017, fra <https://visible-learning.org/2009/02/visible-learning-meta-study/>